

Weber, Martin

## **Musikpädagogische Theoriebildung im bundesdeutschen Reformzeitalter 1965-1973**

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 172-197. - (Musikpädagogische Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Weber, Martin: Musikpädagogische Theoriebildung im bundesdeutschen Reformzeitalter 1965-1973 - In: Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 172-197 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97125 - DOI: 10.25656/01:9712

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97125>

<https://doi.org/10.25656/01:9712>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Jürgen Vogt  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen im Vor- und Grundschulalter**



**Themenstellung:** Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

**Der Herausgeber:** Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

# Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26



**Jürgen Vogt  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen im Vor- und Grundschulalter**



## **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,  
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,  
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

## INHALT

<i>Jürgen Vogt</i> Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss	7
<b>1. Beiträge zur Tagungsthematik</b>	
<i>Maria Fölling-Albers</i> Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive	17
<i>Gundel Mattenklott</i> Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste. Ein Modell für die Primarstufe	37
<i>Constanze Rora</i> Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung	50
<i>Hermann J. Kaiser</i> Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens	63
<i>Gabriele Schellberg</i> Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer	78
<i>Magnus Gaul</i> „Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“ Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen	94
<i>Ulrike Schwanse</i> Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen	106
<i>Constanze Wimmer</i> „Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?	115

## **2. Freie Forschungsbeiträge**

*Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch*

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen  
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld  
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

*Antje Bersch-Burauel*

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

*Andreas Becker*

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

*Martin Weber*

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der  
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172

## **Musikpädagogische Theoriebildung im bundesdeutschen Reformzeitalter 1965-1973**

Ausgehend von der Hypothese, dass es in der Hauptphase der bundesdeutschen Bildungsreform von 1965-1973 zum bisher radikalsten Wandel in der Geschichte der bundesdeutschen Musikpädagogik gekommen ist, soll versucht werden, die Entwicklung der musikpädagogischen Theoriebildung in den 1960er und 1970er in den Rahmen der allgemeinen politischen, sozialen und kulturellen Geschichte zu stellen<sup>1</sup>. Die Reduzierung auf die Untersuchung der Theoriebildung begründet sich auf der Annahme, dass erfahrungsgemäß Veränderungen in der musikpädagogischen Theoriebildung nur mit großer zeitlicher Verzögerung in der Schulpraxis umgesetzt werden (man denke nur an das Schicksal der Kestenberg-Reform). So dürfte die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildungsreform und musikpädagogischer Theoriebildung ergiebiger sein als der zwischen Bildungsreform und musikunterrichtlicher Praxis.

Dieses Vorhaben soll durch die Verbindung einer strukturgeschichtlich orientierten Studie mit einer Diskursbeschreibung realisiert werden. Beide Ansätze verfolgen das gleiche Prinzip, indem sie einzelne Phänomene in einen größeren Zusammenhang stellen und ihre individuelle Bedeutsamkeit reduzieren. Die Beschreibung struktureller Handlungsbedingungen, von Zuständen und Spielräumen bietet dabei die Möglichkeit, die untersuchte musikpädagogische Entwicklung innerhalb des gewählten Kontextes als angemessen bzw. unangemessen, als konsequent bzw. inkonsequent oder als zügig bzw. zögerlich zu beurteilen. Bei diesem Erklärungsansatz kann dementsprechend auf die Systemtheorie zurückgegriffen werden. Der Systemtheorie wird dabei aber ausdrücklich nur eine hilfswissenschaftliche Funktion zugestanden. Mit ihrer Hilfe sollen nicht eng gefasste Hypothesen verifiziert, sondern lediglich ein lose verbundener Fragerahmen aufgestellt werden.

So soll zunächst auf der Basis von allgemeinesgeschichtlicher Sekundärliteratur ein strukturgeschichtlicher Rahmen beschrieben werden, der in der Bildungsreform

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Aufsatz beruht auf einer Dissertation mit dem Titel „*Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 - eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*“, die 2005 über das „Institut für Musikpädagogische Forschung“ an der Hochschule für Musik und Theater Hannover veröffentlicht werden wird. Die knappe thesenartige Zusammenfassung der umfangreichen Dissertation in diesem Aufsatz bringt es mit sich, dass die umfangreichen Literaturverweise nicht mit aufgenommen werden konnten. Sie können in der veröffentlichten Dissertation nachvollzogen werden.



eine Fokussierung erfährt. Die sich anschließende Beschreibung des Diskurses der musikpädagogischen Theoriebildung soll in diesen Rahmen eingebettet werden und so als Teil einer übergeordneten Entwicklung erscheinen. Für diesen quellengestützten Teil der Arbeit wurden nur Quellen herangezogen, die im festgelegten Untersuchungszeitraum publiziert wurden. Bei der Quellenauswahl wurde auf Monographien verzichtet, da sie oft einen langjährigen Forschungsprozess widerspiegeln und nicht unbedingt Rückschlüsse auf den aktuellen Diskurs zulassen. Die Quellenauswahl beschränkt sich daher auf musikpädagogische Periodika. Es kann erwartet werden, dass sich aufgrund der Kombination von Fachzeitschriften, Kongressberichten und Jahrbüchern der musikpädagogische Diskurs in seiner ganzen Breite zeigen wird. Zudem haben diese Publikationsformen den Vorteil, dass sie aufgrund ihrer schnellen und regelmäßigen Veröffentlichungen den *aktuellen Diskussionsstand* spiegeln, die einzelnen Beiträge können also schon selbst Diskussionscharakter haben, sie beziehen sich auf aktuelle Fragestellungen, nehmen Stellung und provozieren Antworten. Folgende Periodika wurden verwendet:

- Musik im Unterricht (MiU), seit 1969 unter dem Titel Musik und Bildung (MuB);
- Kongressberichte der Bundesschulmusikwochen (BSW) 1965, 1968, 1970, 1972;
- Kongressberichte der Bundestagungen des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik (AfS), teilweise unter dem Serientitel Didaktik der Musik (offensichtlich wurde nicht zu jedem der jährlichen Bundeskongresse ein Kongressbericht veröffentlicht, gedruckt liegen die Berichte aus den Jahren 1967 und 1969 bis 1973 vor);
- Forschung in der Musikerziehung (FME), seit 1969;
- Musikalische Jugend (MJ), seit 1969 als Neue Musikzeitung (NMZ).

## **1. Der strukturgeschichtliche Rahmen: die BRD in den 1960er und 1970er Jahren**

Zur Vermeidung einer künstlichen Trennung der verschiedenen Strukturbereiche wurde versucht, strukturelle Zustände und Veränderungsprozesse in Strukturbündeln zu erfassen, die als charakteristisch für den Untersuchungszeitraum angesehen werden können. Durch die Strukturbündel wurde eine thematische Bündelung der vielfältigen Strukturen und Prozesse unter Schwerpunkten angestrebt, von denen angenommen werden kann, dass sie für die Bildungsreform und die musikpädagogische Theoriebildung von Bedeutung waren. Da strukturelle Zustände und Veränderungsprozesse meist nur in längeren Zeiträumen erfassbar und beschreibbar sind, wurde in diesem Kapitel auf eine allzu enge Begrenzung des Untersuchungszeitraums verzichtet. Der Reihenfolge der Strukturbündel liegt

kein festes Ordnungsschema zugrunde; ihr kann insofern keine Hierarchisierung unterstellt werden. Zur Gewährleistung der Übersichtlichkeit wurden die Strukturbündel jedoch so angeordnet, dass ein Übergang von politischen Schwerpunkten über ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Schwerpunkte bis hin zu mentalen Schwerpunkten verfolgt werden kann.

Zusammengestellt wurden folgende Strukturbündel:

1. *Zäsuren*: Die Mehrzahl der Autoren neigt dazu, Zäsuren für die Mitte der 1960er Jahre und für die Zeit um 1973/74 anzunehmen, während die gesellschaftlichen Proteste des Jahres 1968 und der Regierungswechsel 1969 eher als Akzent in einer kontinuierlichen Entwicklung gesehen werden. Die Zäsur Mitte der 1960er Jahre war dabei eher politisch, die Zäsur von 1973/74 eher von ökonomischen und mentalen Aspekten geprägt. Damit wird der ersten Zäsur eine geringere Bedeutung als der zweiten (Ende der Nachkriegszeit, Ende des Wirtschaftswunders) zugesprochen.
2. *Die „Überanstrengung der Politik“*: Die Tendenz zur stetigen Aufgabenerweiterung des Staates zeigte sich im Willen zur staatlichen Globalsteuerung der ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklung, in der Ausdehnung staatlicher Sozialtransferleistungen, in Versuchen zur Vermögensumschichtung, in dem Versuch einer mittelfristigen Finanzplanung oder in einer steigenden Staatswirtschaftsquote. Das verbreitete technokratische Denken der politischen Reformkräfte entsprach einem weit verbreitetem Sicherheitsbedürfnis in der Bevölkerung, aber der Drang nach Totallösungen zeigte auch zunehmend die Wirkungslosigkeit staatlicher Globalsteuerung und die Abnutzung der Planungsinstrumente. So konnte das Schlagwort von der Überforderung des Staates aufkommen.
3. *Das allmähliche Ende des langen Booms*: Die 1973 einsetzende Wirtschaftskrise kann einerseits durch den Abbruch eines weltweiten Wirtschaftswachstums, andererseits durch wirtschaftspolitische Fehlentwicklungen in der Bundesrepublik erklärt werden. Der nun erfolgende wirtschaftspolitische Kurswechsel in Richtung einer monetaristischen Stabilitätspolitik nahm eine deutlich erhöhte Sockelarbeitslosigkeit in Kauf. Die Auswirkungen des 25jährigen Wirtschaftsbooms zeigten sich in der Entwicklung einer wohlstandsgesellschaftlichen Konsens-Kultur und in einer langsamen Identitätsauslagerung aus der Arbeitswelt in den Freizeit- und Konsumbereich. Durch die Einsetzung der Wirtschaftskrise wurde der Wachstumsglaube von einer Orientierungskrise abgelöst, das bisherige kollektive Selbstbewusstsein wich zunehmend Krisenangst und Pessimismus. Der plötzliche Aufstieg der NPD weckte die Be-

fürchtung, dass es zu einem Erstarken radikaler politischer Kräfte kommen könnte.

4. *Die „gescheiterte Erwartungsrevolution“: von der Reformeuphorie zum Krisenmanagement:* Die Erfolge der Reformpolitik sind unterschiedlich eingeschätzt worden: Den Reformen der Großen Koalition wurde ein eher quantitativer Charakter zugesprochen; ihre Bedeutung wird in der Realisation unvermeidlicher Modernisierungs- und Anpassungsreformen gesehen. Die Reformen der SPD-FDP-Koalition werden eher als qualitativ bedeutsam angesehen, da sie auf Chancengleichheit und gesellschaftliche Mitbestimmung zielen. Gegen die damit einhergehende Reformrhetorik, gegen die permanente Entwertung eines pragmatischen Politikbegriffs und gegen die latente Absage an gesellschaftliche Normalität regte sich allmählich Widerstand. Auch eine Schiefelage bzw. Asynchronität in den Reformbereichen kann als Ursache für wachsende Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte gesehen werden. Die enorm gesteigerten Erwartungen führten fast zwangsläufig zu Enttäuschungen und zu einer nachlassenden Wirkung ideologischer und utopischer Orientierungen. Aus dem Modebegriff „Reform“ wurde ein Schimpfwort.
5. *Desintegrationsprozesse:* Der politischen Mobilisierung der Bevölkerung standen Desintegrationsprozesse an den politischen Rändern gegenüber, deren Ursachen in einem kommunikativen Versagen der Gesellschaft und in der nachlassenden Integrationskraft der beiden großen Volksparteien, beispielsweise durch die Bildung der Großen Koalition, gesehen werden. Der damit auch ausgelöste Rückzug aus der Politik entsprach den allgemeinen Individualisierungstendenzen, die das Klassenbewusstsein und milieuspezifische Unterschiede überlagerten. Ein Zusammenhang wird auch zwischen narzisstischen Einstellungen und dem Ausbau des Sozialstaats gesehen. Die Schwächung der Großverbände hat eine Ursache auch in der wachsenden Bedeutung der Peers im Jugendalter.
6. *Generationen und Generationenkonflikte:* Das politische Aufbegehren der Jugend kam für viele Zeitgenossen völlig unerwartet. Die Jugend der 1950er Jahre wurde beispielsweise als „skeptische Generation“ bezeichnet, die sich auf den Beruf und auf die Gestaltung des Privaten konzentrierte, in Distanz zu Ideologien stand und Politik und Wirtschaft weitgehend akzeptierte. Die nun folgende „politische Generation“ erhob hingegen Anspruch auf eine Befreiung von gesellschaftlicher Repression, der sich auf einem ethisch-normativen und theoretisch begründeten Änderungsanspruch begründete. Die Annahme eines Generationskonflikts ist allerdings eingeschränkt worden, da die Proteste nur bei einer Minderheit der Jugendlichen sichtbar wurden. So kann man die Pro-



testbewegung als Phänomen der bürgerlichen Mittelschichten sehen. Es stellt sich zudem die Frage, ob bei den Protesten nur vorübergehende Altersunterschiede oder aber wirkliche längerfristige Generationenunterschiede sichtbar wurden. Die vorübergehende öffentliche Sprachlosigkeit und das schlechte kollektive Gewissen aufgrund der eigenen Vergangenheit bescherten der Protestbewegung dennoch relativ große publizistische Erfolge.

7. *Die Kontinuität des Protestes: von der Ostermarschbewegung bis zu den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er Jahre:* Aus der pazifistisch orientierten Ostermarschbewegung entwickelte sich die „Außerparlamentarische Opposition“ (APO) mit ihrem Kampf gegen die Widersprüche des veränderten politischen Systems und sozio-ökonomischer Prozesse. Als wenig geschlossene Sammlungsbewegung war ihr Auseinanderbrechen vorprogrammiert; so führte die Zunahme jugendlicher Demonstranten zu abnehmender Disziplin und zu Differenzen in der Gewaltfrage. Die aus der APO hervorgehende Studentenbewegung war Teil eines internationalen Phänomens entwickelter Industrienationen und hatte Vorbilder in den amerikanischen Studenten- und Bürgerrechtsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre. Sie kann in eine gewaltbereite und intolerante Gruppe und in eine von Sanftmut, Passivität und Friedfertigkeit gekennzeichnete Hippie-Bewegung unterteilt werden. Dieser Unterscheidung entsprechen zwei verschiedene Protestdimensionen: einer reflektiert-asketischen Dimension, die theoretisch-wissenschaftlich orientiert und organisatorisch durchgeplant war und einen Marsch durch die Institutionen anstrebte, und einer kulturellen, sinnlich-hedonistischen Dimension, die ungeordnet und vorpolitisch-kulturell erscheint und den Aufbau eines Gegenmilieus anstrebte. Der Studentenbewegung gelang es nicht, aus der voluntaristischen Ideologie ein konkretes alternatives Gesellschaftsmodell und eine langfristige und realisierbare Umsetzungsstrategie zu entwickeln. Die Folge war eine ideologische Regression, eine Rückkehr in orthodoxe Rezeptionen und stalinistische Verhaltensweisen. Charakteristisch waren eine Verwechselung von Symbolik und Realität und die problematische Maßlosigkeit der Umwälzungsträume. Der Zerfall des verbleibenden aktiven Teils in viele extrem unterschiedliche und bedeutungslose Kleingruppen leitete den langsamen Übergang von der spontanen zur organisierten Gewalt ein, der im Terrorismus gipfelte. Die lokalen Bürgerinitiativen und Alternativbewegungen der frühen 1970er Jahre mit dem Streben nach authentischer Lebensführung in einer Projekt-Kultur (Kinderladenbewegung, Jugendzentrumsbewegung, Stadtteilarbeit), dem Prinzip der Dezentralität und einer anti-hierarchischen Organisation können in die hier skizzierte Folge der bundesdeutschen Protestbewegungen eingeordnet werden.

8. *Politischer Kulturwechsel*: In der Nachkriegszeit zeigt sich in der bundesdeutschen Bevölkerung eine weit verbreitete politische Apathie, die sich in einem besonderen Homogenitätsbedürfnis, in Konfliktscheu und Ambiguitätstoleranz niederschlug. Die „Ohne-mich-Haltung“ führte dazu, dass die Mehrheit der Deutschen nur als „formale Demokraten“ bezeichnet werden kann. Im Reformzeitalter wird das weit verbreitete obrigkeitsstaatliche Denken zunehmend von demokratischem Denken abgelöst. Dies zeigt sich etwa in einem Ausbau der innerparteilichen Demokratie und in einer Belebung der innerparteilichen Diskussionen. Die wachsende Neigung zu ideologischen Erklärungen führt zu moralischer Überhöhung. Die Entwertung eines pragmatischen Politik-Begriffs birgt allerdings die Gefahr einer Politisierung, die an der Bevölkerung vorbeigeht. Die zunehmende Reformmüdigkeit lässt ein Klima des Misstrauens wachsen.
9. *Theorieboom und Irrationalismen*: Der plötzliche Aufstieg linker Ideologien hatte eine spektakuläre und provozierende Wirkung. Den jüngeren Bundesbürgern fehlten vielfach Wertorientierungen, in denen die Grundprinzipien eines demokratischen, pluralistischen Gesellschaftsmodells enthalten waren. In diesem Vakuum wirkte der Marxismus als in sich geschlossenes Wertesystem ausgesprochen attraktiv. Hinzu kam, dass viele Bundespolitiker marxistischen Argumentationen gegenüber hilflos waren. Der sinnvolle Gebrauch des Marxismus' wurde möglich durch eine Transformation der kommunistischen Verelendungstheorie in eine Überflusstheorie. Ein wichtiges Konfliktfeld war die Vergangenheitsbewältigung. Deutsche Traditionen wurden als präfaschistisch kritisiert bzw. diffamiert. Der Antifaschismus wurde zu einem wirksamen Integrationsmittel und zu einer effektiven ideologischen Waffe. Der Theorie- und Ideologieboom erlebte in den 1970er Jahren einen spürbaren Rückgang. Die erschöpfte Faszination der Moderne zeigte sich in einem Misstrauen gegenüber der Kompetenz von Experten. Aufklärerische Vorstellungen von Mündigkeit, Willensstärke und Charakterfestigkeit wichen nun zunehmend irrationalen Phänomenen (New Age oder Fantasy).
10. *Polarisierungen*: Nachdem zunächst zu Beginn der Reformperiode eine breite Übereinstimmung in der Bevölkerung über die Reformpolitik herrschte, zerbrach mit dem Regierungswechsel 1969 der überparteiliche Reformkonsens, und so kam es ab 1972 zu einer Re-Ideologisierung der Parteien. Auch in gesellschaftlichen Institutionen machten sich Risse bemerkbar. So standen sich etwa in der Evangelischen Kirche sozial und politisch engagierte Christen und konservative Evangelikale gegenüber. Auf sozialpsychologischer Ebene führten die heftigen Auseinandersetzungen zwischen jugendlichen Protestgruppierungen und etablierten Bevölkerungsteilen zu tiefgehenden Verletzungen und



Verbitterungen; es kam zu einer „Eskalation der Emotionen“ in einer „Landschaft des Verdachts“ und zu einer „Flucht in die Verhärtung“. Die intellektuelle Deklassierung des Normalbürgers führte zu dessen (erneutem) Rückzug aus der Öffentlichkeit und zur ideologischen Immunisierung. Sprachliche Polarisierungsprozesse zeigten sich im Gebrauch einer „Ideologiesprache“. Der neue Wissenschaftsjargon enthielt eine elitäre Mischung aus marxistischen, soziologischen und psychoanalytischen Begriffen und schwer verständlichen Anglizismen („adorniertes Marcuserisch“). Mit ihm konnten zudem inhaltliche Plattheiten kaschiert und Konkretisierungen vermieden werden. Der zunehmende Gebrauch von Elementen der Fäkal- und Sexualsprache kreierte eine neue „Provokations- und Kampfsprache“.

11. *Demokratische Kultur*: Die Krise der sogenannten Hochkultur basiert auf einem ideologischem Funktionsverlust (Vermittlung nationaler und religiöser Werte), einem gesellschaftlichem Funktionsverlust (bürgerliches Repräsentationsbedürfnis) und einem psychologischen Funktionsverlust (Trost und Kompensation werden unwichtig in einer Wohlstandsgesellschaft). Auch die „höheren Künste“ sehen sich immer mehr dem Unterhaltungs- und Genußanspruch ausgesetzt, der Kunstmarkt verlangt nach neuen Moden, Wellen und Strömungen. Der kommerziell organisierte Durchbruch der populären Massenkulturen wird durch die Massenmedien wirkungsvoll unterstützt. Das Vordringen der sogenannten U-Kultur entspricht der fortschreitenden Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse. Die „kulturelle Amerikanisierung“ verwischt die Grenzen zwischen der Hoch- und der Unterhaltungskultur. Dieser Entwicklung steht die Vorstellung einer „demokratischen Kultur“ entgegen. Mit ihr soll die demokratische Identität gefördert werden und die kulturelle Teilhabe auf immer weitere Zielgruppen ausgeweitet werden. Die „demokratische Kultur“ soll sich auf Themen und Lebensfragen möglichst aller Zielgruppen einlassen, eine größere Nähe zum Alltag der Menschen herstellen und alltägliche Ausdrucks- und Gestaltungsformen integrieren. In den Künsten zeigen sich nun ein „aktionistischer Trend“ (Happenings, Video und Performance) und ein „konzeptioneller Trend“ (beispielsweise Installationen). Der Gedanke einer klassenorientierten Volksbildung findet ein breites Spektrum linker Verlage und Zeitschriften. Die allgemeine Politisierung der Künste zeigt sich beispielsweise im gesellschaftskritischen Zeitroman, in der Bildung von „Theaterkollektiven“ oder in Provokationen der Zuschauer bis hin zur „Publikumsbeschimpfung“. Die Alternativbewegung ab Mitte der 1970er Jahre favorisiert dezentrale Kulturformen wie etwa Stadt(teil)zeitungen, Kleinillustrierte und Kleinstverlage mit feministischer, ökologischer und friedensbewegter Thematik.

12. *Wertewandel*: Der vielfach angesprochene Wertewandel wird von Helmut Klages in drei aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt:

- „1. Phase (bis Anfang/Mitte der 1960er Jahre): Vorherrschen verhältnismäßig deutlich ausgeprägter Pflicht- und Akzeptanzwerte, die teilweise sogar ein Wachstum zur Schau stellen;
2. Phase (bis Mitte der 1970er Jahre): Phase eines deutlichen Abbaus der Pflicht- und Akzeptanzwerte bei gleichzeitiger Expansion von Selbstentfaltungswerten;
3. Phase (seitdem bis heute): Stagnieren der Wertwandlungsbewegung bei verhältnismäßig hoher Instabilität („Schwankung“) der Wertbezüge des Menschen (oder zumindest zahlreicher Menschen)“ (Klages 1985, 21/22).

Thomas Ellwein listet neun Schwerpunktbereiche des Wertewandels auf: Das Interesse für gesundheitliche Fragen, ein größeres Gewicht von individueller Bildung, die Betonung persönlichkeitsrelevanter Aspekte der Arbeit, die zunehmende Bedeutung von Freizeit, die Priorität von Sicherheit bei zunehmendem Lebensstandard, das Interesse für Umweltfragen und Angst vor Umweltzerstörung, der Bedarf an äußerer Sicherheit angesichts steigender Kriminalität, Änderungen der sozialen Beziehungsstruktur (Familienführung, Sexualverhalten, Geselligkeit), der Wertewandel in der Politik (Ellwein 1989, 119). Weitere einzelne Wertewandlungsprozesse werden im Wandel der Arbeitsmoral und des Arbeitsbegriffes, im Bedeutungsverlust des calvinistisch-protestantischen Arbeitsethos, in der Abkoppelung der Identitätsbildung von der Berufsarbeit oder in der Abkehr vom patriarchalischen zum kooperativen Führungsstil gesehen. Hinzu kommen Funktionsverluste in der Familie; so führt die Reduktion der familiären Strukturen auf emotionale Beziehungen zu einer zunehmenden Instabilität der Familie. Die Einordnung der bundesdeutschen Gesellschaft in westliche Freizeitgesellschaften zeigt sich in einer zunehmenden Orientierung am Hedonismus und Narzissmus, der Wandel der Erziehungswerte in einer Abkehr von der Leistungsorientierung.

13. *Labile Mentalitäten*: Mentalitäten können als gefühlsmäßige Orientierungen und selbstverständliche Glaubensgewissheiten, die mit Verhaltensmaximen und -gewohnheiten untrennbar verbunden sind, definiert werden. Sie können auch als kollektive, unbewusste Einstellungen und Empfindungen verstanden werden, als Grundüberzeugungen, die ins Alltäglich-Vorbewusste abgesunken sind. Der allgemeine Mentalitätswechsel der 1970er Jahre wird mit der Formel „vom Prinzip Hoffnung zum Prinzip Angst“ beschrieben. Ängste, Unsicherheiten, Skepsis, Pessimismus, Utopieverlust und Fortschrittszweifel gipfelten in

einer Katastrophenstimmung, die im Ausland als beinahe hysterisch empfunden wurde. Diese Angst ging mit einer neuen Wertschätzung von Stabilität einher; es zeigten sich (wieder) pragmatischere und auf Alltagsphänomene konzentrierte Einstellungen. Ein neuer Immobilismus machte sich im zunehmenden Regionalismus und im Betonen von Heimatgefühlen bemerkbar.

14. *Tendenzwende*: In dem Begriff der „Tendenzwende“ spiegelt sich ein wiedergefundenes Selbstbewusstsein der Reformgegner wider. Es wurde eine Abkehr von kulturrevolutionären Ansprüchen und weltverbesserlichen Allmachtsphantasien gefordert, verbunden mit dem Anspruch, nunmehr selbst als Garanten des Fortschritts gelten zu wollen. Das Tempo der Veränderungen müsse unbedingt verlangsamt und damit humanisiert werden. Dem sozialistischen, partizipatorischen Demokratiemodell wurde das liberale Modell einer Führungsdemokratie gegenübergestellt. Umfassende Kritik gab es auch am Emanzipationsbegriff, denn durch ihn werde der Kreis der Unmündigen erweitert und eine dauerhafte Herrschaft der Emanzipatoren gesichert. Die neue konservative Dominanz in politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Diskursen muss als globales Phänomen gesehen werden.

Die vorliegende Zusammenstellung lässt den Eindruck zu, dass es sich insgesamt um eine Epoche dynamischer Veränderungsprozesse handelt. Dieser Eindruck gilt für alle 14 Strukturbündel und damit für politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche wie auch kulturelle Strukturen. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch ernstzunehmende Hinweise darauf, dass diese Aussage zumindest etwas differenziert werden muss. Es stellt sich nämlich die Frage, wie sich die Bevölkerungsmehrheit gegenüber den Veränderungsprozessen verhielt, inwieweit ihr Lebensalltag von diesen Prozessen betroffen war. Auch für diesen Bereich liegen bisher keine umfassenden Forschungsergebnisse vor, doch lassen vereinzelte Äußerungen von Zeithistorikern den Schluss zu, dass die Bevölkerungsmehrheit eher abwartend oder gar unbeeindruckt auf Reformen und Veränderungen reagierte. Klaus Hildebrand geht davon aus, dass sich der allgemeine Umschwung weniger in der Bevölkerungsmehrheit als vielmehr in der veröffentlichten Meinung abgespielt hat und dass sich die Masse der Bevölkerung vom „professionell kultivierten Unbehagen“ in der eigenen Behaglichkeit nicht habe anstecken lassen (Hildebrand 1984, 421, 436). Auch Friedrich H. Tenbruck kommt zu dem Ergebnis, dass viele Alltagsgewohnheiten der Mehrheit erstaunlich stabil geblieben seien, viele Veränderungen seien als „ferne Absonderlichkeit“ angesehen worden. Eine Erschütterung des Alltags kann zumindest für die 1960er Jahre noch nicht festgestellt werden (Tenbruck 1974, 302). Im Zusammenhang mit der Studentenbewegung stellt Winfried Röhrich fest, dass die Bevölkerung durch die Provokationen zwar eingeschüchtert worden sei, aber ihr Bewusstsein sich letztlich nicht verändert habe (Röhrich 1988, 91). In dieses Bild passt auch der Be-



fund von Josef Mooser, dass die bundesdeutsche Arbeiterschaft von der nostalgischen Revitalisierung des alten Klassenkampfbegriffs ziemlich unbeeindruckt geblieben sei (Mooser 1985, 144).

Vor dem Hintergrund dieses ambivalenten Eindrucks können folgende Feststellungen getroffen werden:

- Die Asynchronität und Asymmetrie des Reformprozesses, sowie die nur partielle Erfassung der Bevölkerung, lassen die Vorstellung eines linearen und einheitlichen Veränderungsprozesses nicht zu. Diese Erkenntnis steht in voller Übereinstimmung mit den neueren Modernisierungstheorien.
- Viele praktische Auswirkungen einzelner Veränderungen machen sich erst langfristig, also nach Abflauen des Reformprozesses Mitte der 1970er Jahre bemerkbar.
- Die beharrenden Kräfte in der Bevölkerung sind anscheinend doch stärker, als viele Reformer zunächst annehmen. Die Reformen werden abgemildert und abgebremst, können aber letztlich nicht aufgehalten werden.

## **2. Die ereignisgeschichtliche Konkretion: die Bildungsreform in der BRD**

Die Untersuchung der bundesdeutschen Bildungsreform führte zu Ergebnissen, die hier thesenartig zusammengefasst werden sollen:

- Eine Verbindung der Bildungsreform zu den allgemeinen Strukturveränderungen in der Bundesrepublik ergibt sich beispielsweise in der Feststellung, dass die Bildungsreform ein Resultat von Veränderungen in der Sozialstruktur ist, die unter dem Stichwort „neue Mittelklasse“ gefasst werden können.
- Die schon festgestellte fehlende Linearität und Einheitlichkeit des Veränderungsprozesses bestätigt sich auch in diesem Reformbereich. Strukturelle Hemmnisse des Föderalismus und eine Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortungen erschweren die Bildungsreform beträchtlich. Ausgelöst von einem durch internationale Vergleiche ausgelösten Krisenbewusstsein, schwankt die Bildungsreform zwischen einem bildungsökonomischen Minimalkonsens und gesellschaftsreformerischen Maximalforderungen. Diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in den Spannungen zwischen der Kultusbürokratie und den Bildungsexperten. Die zunehmende neokonservative Kritik an der Bildungsreform zeigt, dass auch

dieser Reformbereich von den wachsenden Polarisierungen in der Gesellschaft erfasst wurde.

- Die Reformen konzentrieren sich auf die *äußere Bildungsreform*, die in einen Zusammenhang mit der schon früher einsetzenden Bildungsexpansion gebracht werden kann. Besondere Probleme bereiten der Widerspruch zwischen den Prinzipien der Differenzierung und der Durchlässigkeit. Eine sich abzeichnende Überfüllungskrise droht ein Akademikerproletariat hervorzubringen.
- Muss schon für den Bereich der äußeren Bildungsreform festgestellt werden, dass es mehr Planung als Realisation gab, so fällt die Bilanz der sogenannten *inneren Bildungsreform* noch bescheidener aus. Zwar gelingt es, die Vorstellung einer volkstümlichen Bildung durch einen wissenschaftsorientierten Bildungsbegriff zu verdrängen, eine enge Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung gelingt hingegen nicht. Probleme bei der Curriculumentwicklung oder durch einen dynamischen Begabungsbegriff ausgelöste übermäßige Erwartungen führen zu erheblicher Enttäuschung. Didaktische Konzepte werden zwar um emanzipatorische Lernziele ergänzt, führen aber nicht zu konkreten methodischen Konsequenzen. Vielmehr machen sich die Technologisierung und Bürokratisierung auch im Unterrichtsalltag bemerkbar und führen zu wachsender Schulunlust. Die Ablösung der klassischen Bildungsphilosophie kann zwar als Voraussetzung für den Beginn der Bildungsreform gesehen werden, es gelingt aber nicht in ausreichendem Maße, eine neue pädagogische Sinnstiftungsphilosophie zu entwickeln. Dementsprechend werden viele Ziele der Bildungsreform in Negativ-Formeln formuliert. Die Probleme, die bei reformbegleitenden Untersuchungen auftreten, verweisen auf eine Überforderung der Bildungsforschung.
- Die Bildungsreform ist von einer kontinuierlichen Restriktion der Reformziele geprägt. Damit entspricht der Verlauf der Bildungsreform dem allgemeinen Verlauf der Reformepoche. Die Bilanz fällt im Allgemeinen nicht sehr positiv aus. Die Schule gerät in das Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen; traditionelle Vorstellungen einer pädagogischen Autonomie können nicht aufrechterhalten werden. Bezeichnenderweise erstrecken sich die tatsächlich durchgeführten Reformschritte eher auf strukturelle Aspekte des Bildungssystems, wobei es zu einem charakteristischen Nebeneinander von alten und neuen Systemelementen kommt, während die pädagogische Dimension der Bildungsre-



form vernachlässigt wird. Es ist daher sinnvoll, von einer „steckengebliebenen Reform“ zu sprechen.

### 3. Die fachgeschichtliche Dimension: Diskursbeschreibung der musikpädagogischen Theoriebildung 1965-1973

Aus dem strukturgeschichtlichen Rahmen und den Entwicklungen in der Bildungsreform wurden folgende Hypothesen über denkbare musikpädagogische Reaktionen abgeleitet:

- Eine wachsende *Theorie-Praxis-Distanz* könnte Widerstände in der Schulpraxis hervorrufen; elaborierte Sprachdistanzierung und fehlende praktische Umsetzungsversuche würden zu Theoriemüdigkeit führen. Eine schlichte neomusische Tendenzwende erscheint aufgrund der Schwächen des musischen Konzepts kaum vorstellbar. Eine Rückkehr zu reformpädagogischen Vorstellungen ist aber auf einer neuen theoretischen Basis, wie etwa der Handlungstheorie, durchaus anzunehmen.
- Die zu erwartende *Wissenschaftsorientierung* könnte zu einer Neuorientierung bei den Bezugswissenschaften führen, die von der direkten Beschäftigung mit dem Gegenstand Musik eher wegführt. Unter dem Eindruck der Verhaltenstheorie ist eine gewisse Technologisierung des Musikkerns zu erwarten, die mit kognitiver Einseitigkeit und methodischer Monokultur einhergehen könnte.
- Ein neuer dynamischer *Begabungsbegriff* könnte dem Musikunterricht zu einer neuen Legitimationsgrundlage verhelfen und eine optimistische bis euphorische Grundstimmung auslösen. Die mit diesem Begabungsbegriff verbundene Vorstellung einer möglichst frühzeitigen Förderung und Ausschöpfung des Begabungspotentials lässt eine vermehrte Hinwendung zu Fragen der Elementar- und Primarstufenpädagogik erwarten. Die Gefahr einer Überforderung der Schüler (und Lehrer) ist denkbar; die Erweckung hoher Erwartungen beinhaltet ein hohes Enttäuschungsrisiko.
- Einsetzende *Ideologiekritik* könnte sich auf eine „affirmative bürgerliche Musikkultur“ erstrecken und den traditionellen Musik- und Kunstwerkbegriff in Frage stellen. Eine Radikalisierung würde mit Intoleranz und einer Neigung zu Totallösungen einhergehen; Polemik statt Sachlichkeit wären zu befürchten. Aus dieser Perspektive ist eher ein Traditionsbruch als Kontinuität zu erwarten. Das vielfältige Spektrum des Musikunterrichts könnte durch ideologische Verengungen reduziert werden. Es muss abgewartet werden, ob die negativen Begriffsbestimmungen zu positiv formulierten Konkretisierungen führen.

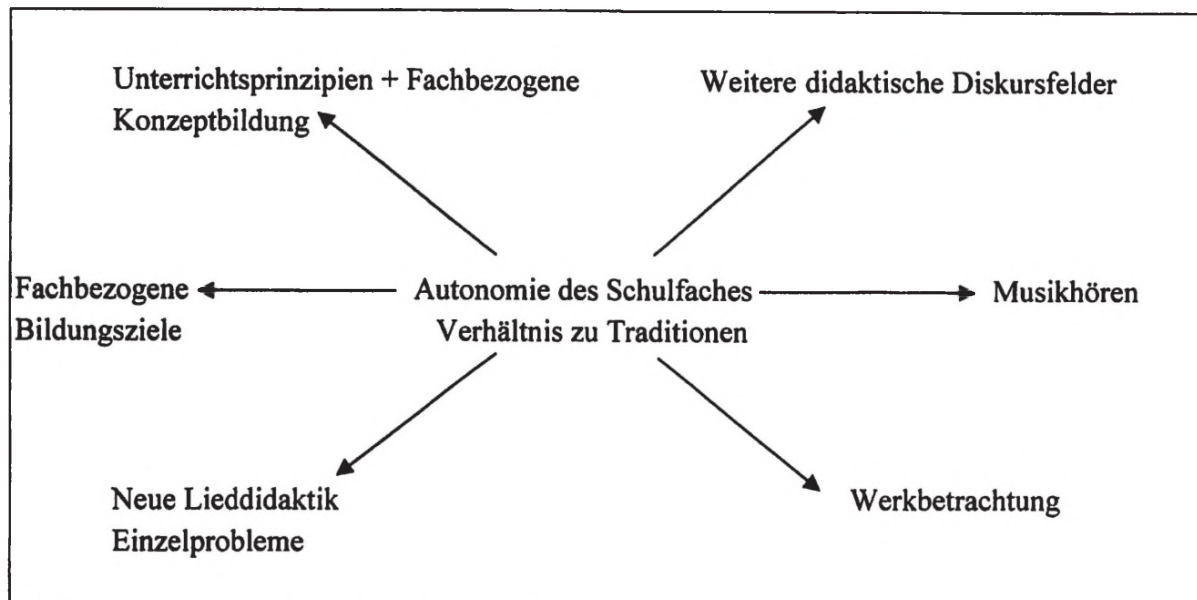
- Eine dezidierte *Gesellschaftsorientierung* würde verstärkt auf eine „Erziehung durch Musik“ setzen. Die Ersetzung des Bildungsbegriffes durch einen Qualifikationsbegriff würde die soziale Funktionalität von Erziehung betonen; außerfachliche Lern- und Verhaltensziele würden das Fach prägen. Dem Emanzipationsziel entspräche eine rationale Aufklärungspädagogik, die aber schnell mit emotionaler Beeinflussung oder gar Manipulation verknüpft werden könnte. Das Chancengleichheitspostulat könnte zu der Versuchung führen, eine gewisse Nivellierung des Lernniveaus anzustreben.
- Ein halbwegs einheitlicher bzw. koordinierter *Reformprozess* in der Musikpädagogik ist weder auf theoretischer noch auf praktischer Ebene zu erwarten.
- Die Heranziehung eines *demokratischen Kulturbegriffs* müsste logischerweise alle kulturellen Erscheinungsformen und damit also auch die populären Kulturercheinungen aufnehmen und dabei die musikbezogenen (und eher unpolitischen) Bedürfnisse und Umgangsweisen der Jugendlichen akzeptieren. Ein schülerorientierter Musikunterricht wäre unter dieser Perspektive auch als selbstbestimmter Unterricht seitens der Schüler zu verstehen.
- Es ist vorstellbar, dass sich ein Teil der Musikpädagogik auf die Vermittlung „neutraler“ fachwissenschaftlicher (musikwissenschaftlicher) Ergebnisse zurückzieht und auf diese Weise einen fachimmanenten Bildungsbegriff und die *Autonomie des Schulfaches Musik* verteidigt.

Diese acht Hypothesen bildeten die Grundlage für die externe Systematik, die der musikpädagogischen Diskursbeschreibung zugrunde gelegt wurde. Die einzelnen Hypothesen dienten jeweils als Überschrift eines Diskursfeldes.

- (1) Verhältnis Theorie-Praxis
- (2) Wissenschaftsorientierung
- (3) Begabungsbegriff
- (4) Ideologiekritik
- (5) Gesellschaftsorientierung
- (6) Reformprozess
- (7) Demokratischer Kulturbegriff
- (8) Autonomie des Schulfaches / Verhältnis zu den Traditionen

Aus dem musikpädagogischen Quellenmaterial wurden alle Aussagen herausgefiltert, die als Bestandteil eines der oben aufgelisteten Diskursfelder verstanden werden können. In jedem Diskursfeld wurden die gesammelten Aussagen nach inhaltlichen Kriterien gruppiert und immer weiter untergliedert, so dass sich schließlich eine verästelte Anordnung ergab, die als Basis für die schriftliche Beschreibung des Diskursfeldes genutzt wurde. Als Beispiel wird hier die Graphik

des achten Diskursfeldes gezeigt, wobei lediglich die erste Gliederungsebene dargestellt ist:



Zusammenfassend kann als Ergebnis der Diskursbeschreibung festgestellt werden, dass die Bestandteile des musikpädagogischen Diskurses in erheblichem Maße den acht extern ausgewählten Diskursfeldern zugeordnet werden konnten. Damit kann als erstes Ergebnis festgehalten werden, dass die musikpädagogische Theoriebildung schnell und intensiv auf die Veränderungen ihrer Zeit reagierte und dementsprechend Ausdruck der beschriebenen bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Strukturveränderungen ist. Allerdings muss dieser Befund mit Blick auf den unterschiedlichen Umfang der acht Diskursfelder differenziert werden:

- Ausführlich ist die Diskussion in den Feldern „Wissenschaftsorientierung“ (2), „Ideologiekritik“ (4) und „Autonomie des Schulfaches / Verhältnis zu Traditionen“ (8).
- Von mittlerem Umfang sind die Diskursfelder „Reformprozess“ (6) und „Gesellschaftsorientierung“ (5).
- Von geringem Umfang sind die Diskursfelder „Begabungsbegriff“ (3), „Demokratischer Kulturbegriff“ (7) und „Verhältnis Theorie-Praxis“ (1).

Daraus lassen sich einige interessante Feststellungen ableiten:

- Zwei der drei umfangreichen Diskursfelder bieten die Möglichkeit eines Verbleibs in „wertneutralen“ Bereichen bzw. eines Rückzugs dorthin: Die Rezeption von Forschungsergebnissen für musikpädagogische Fragestellungen (2.4) und die (fachinterne) Diskussion spezieller musikdidaktischer Problemfelder (8.3-8.6). Diese Teilbereiche prägen jeweils den größten



Teil des Diskursfeldes, dem sie angehören Damit kann festgestellt werden, dass erhebliche Teile der musikpädagogischen Theoriebildung zumindest nicht unmittelbar von gesellschaftlichen Bezügen, sehr wohl aber von außerfachlichen Bezügen geprägt sind.

- Bei den außerfachlichen Bezügen lässt sich vor allem eine Zuwendung zur Soziologie und zur Psychologie feststellen. Damit geraten die Analyse des Umfeldes der Musikerziehung (soziokulturelle Bedingungen) und die psychologischen Voraussetzungen und Bedingungen des musikalischen Lehrens und Lernens in den Blickpunkt des Interesses. Daraus resultierende Forschungsdesiderate und Fragestellungen für eine zukünftige, eigenständige musikpädagogische Forschung kulminieren in regelrechten Postulatslisten. Die spezifisch musikpädagogischen Forschungsbereiche konzentrieren sich auf diesen Bereich.
- Die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen findet stärker auf einer ideologischen als auf einer konkreten handlungsorientierten Ebene statt. Die ideologische Auseinandersetzung, die die Musikpädagogik in zwei allerdings nicht sehr geschlossene Lager spaltet, findet mehr Interesse als die Bemühungen um konkrete Planungen für Reformprozesse.
- Eher gering ist das Interesse an theoretischen Reflexionen; lediglich der Aspekt der Gesellschaftsorientierung findet relativ häufiges Interesse. Immerhin gibt es einige Beiträge zur Entwicklung und zum Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft und zur Grundlegung einer musikpädagogischen Forschung, während Forschungsbeiträge etwa zu einer musikpädagogischen Unterrichtsforschung, zu einer Historischen Musikpädagogik oder einer Vergleichenden Musikpädagogik weitgehend fehlen. Die Entwicklung und Beurteilung von Musikunterrichtskonzepten spielt keine nennenswerte Rolle; eher noch findet man Auseinandersetzungen um spezielle musikdidaktische Problemfelder (Singen, Musikhören, Werkbetrachtung).

Die vorliegende Diskursbeschreibung hat gezeigt, dass die musikpädagogische Theoriebildung im Reformzeitalter 1965-1973 stark von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägt ist.

1. *Wissenschaftlichkeit versus Pragmatismus (1)*: Der versuchte Aufbau einer wissenschaftlichen Musikpädagogik bleibt nicht unumstritten. Den Befürwortern wird u.a. eine Überbewertung von Wissenschaft oder eine Flucht aus der Praxis vorgeworfen, die Gegner müssen sich gegen Vorwürfe eines naiven

Pragmatismus oder eines Kompetenzmangels wehren. Ein allgemeiner Konsens über den Status der Musikpädagogik scheint angesichts der Gegenpositionen „Wissenschaft“ und „Kunstlehre“ kaum herstellbar zu sein.

2. Umstritten bzw. unklar bleibt auch die *Schwerpunktsetzung innerhalb der Wissenschaftsorientierung* (2; 4). Dies zeigt sich etwa bei der Diskussion quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, oder aber in Forschungskatalogen, die eher einen Sammlungscharakter haben. Wiederholt festgestellte Theoriedefizite werden verantwortlich gemacht für die Schwierigkeit, eine spezifisch musikpädagogische (Forschungs-)Systematik aufzustellen. Die Folge sei ein ungeprüfter Transfer von interdisziplinären Forschungsergebnissen. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang auch die Frage, welches denn die „eigentliche“ Bezugswissenschaft der Musikpädagogik sei.
3. *Selektion versus Integration* (2; 3; 4; 6; 8): Die Leistungsselektion wird etwa mit dem Hinweis kritisiert, dass eine musikbezogene Elitenbildung immer auf Kosten der musikalischen Massenförderung gehen würde und damit das Prinzip der Chancengleichheit verletzen würde. Umgekehrt wird beklagt, dass das Prinzip der Chancengleichheit zur Niveauabsenkung im Musikunterricht führe und die fehlende Begabtenförderung das Kulturleben in Deutschland beeinträchtige. In diesem Zusammenhang steht auch die Auseinandersetzung um den Begriff der „Musikbegabung“, dem von Kritikern unterstellt wird, dass er das Vorhandensein stabiler musikalischer Fähigkeiten und damit ein statisches Begabungsverständnis fördern würde. Erschwert würde das Selektionsproblem durch die offensichtlichen Mängel der Musikalitätstests. Mit Blick auf die angestrebte Schulstrukturreform wird bedauernd festgestellt, dass das dreigliedrige Schulsystem durch existierende schichtenspezifische Musikunterrichtsprogramme gestützt werde. In einer zukünftigen Gesamtschule sei es denkbar, einen sozial integrierenden Kernunterricht als Pflichtunterricht mit einem leistungs- und neigungsdifferenzierten Wahlunterricht zu verbinden. Bei einem sozial integrierenden Musikunterricht müsse konsequenterweise über einen „voraussetzungslosen Musikunterricht“, einem Verzicht auf fachliches Vorwissen, auch in der Sekundarstufe II nachgedacht werden. Auch die Forderung nach einer erfahrungsorientierten Fachsprache und Musiklehre kann in diesen Zusammenhang gebracht werden. Sichtbar wird die Auseinandersetzung „Selektion contra Integration“ auch in der Lehrausbildung; hier prallen die Vorstellungen eines differenzierten oder einheitlichen Lehramtsstudiums aufeinander. Dabei wird die Frage tangiert, inwieweit eine Individualisierung des Lehrerstudiums und damit neben dem klassischen Allround-Lehrer auch spezielle Lehrerprofile zugelassen werden sollen.



4. *Gesellschaftsorientierung pro und contra (2; 4; 5; 7)*: Befürworter können sich Musikunterricht nur noch als sozial- und umweltkritischen Musikunterricht vorstellen. Durch die Erzeugung eines totalen Ideologieverdachts soll es zu einer Desillusionierung von Kindern und Jugendlichen kommen. Dementsprechend soll das Augenmerk nicht auf die Primärkomponenten, sondern verstärkt auch auf die Sekundär- und Tertiärkomponenten von Musik gelenkt werden. Da Kunst als Ideologieträger verstanden wird, sind über Kunst auch gesellschaftliche Alternativen vermittelbar. Dieses Ziel wird von der anderen Seite als „unjugendlich“ bezeichnet. Durch den wachsenden Musikkonsum von Pop-Musik finde eine Entpolitisierung der Jugend statt, diese mache das Ziel einer Verhinderung von Manipulation und Musikzwang schwer erreichbar, dementsprechend seien der Pop-Didaktik enge Grenzen gesetzt. Der schwierige Umgang mit der Pop-Musik provozierte die Gegner einer Politisierung durch Musik zu der Frage, mit welcher Musik denn eigentlich die Vermittlung gesellschaftlicher Alternativen erreichbar sei, zumal die von einer Bevölkerungsmehrheit konsumierte Pop-Musik offenbar einer Demokratisierung durch Musik entgegenstehe. Klassische Kunstmusik werde als Ideologieträger des Bürgertums abgelehnt, aber auch die Musik der Avantgarde bleibe in diesem Zusammenhang nicht unumstritten, sie stoße gleich auf einen doppelten Vorbehalt: Zum einen werde in der Übertragung avantgardistischer Gestaltungsprinzipien eine „neomusische Bastelei“ gesehen, zum anderen werde die Avantgarde als eine demokratiefeindliche Elitekunst eingestuft. Da auch der neueren pädagogischen Musik aufklärungsfeindliches, antizivilisatorisches Ideengut vorgehalten wird, müssen sich die Befürworter einer Gesellschaftsorientierung mit dem Vorwurf auseinandersetzen, dass sie letztlich keinen überzeugenden musikalischen Träger gesellschaftlicher Alternativen vorweisen können, sondern dass sie in ihren pädagogischen Bemühungen auf der Negativ-Ebene der ideologiekritischen Auseinandersetzung und damit Ablehnung von Musik verbleiben. Das Ergebnis sei letztlich eine unproduktive, ausschließlich negativ abgeleitete Musikpädagogik.
5. *Pädagogischer Optimismus versus Realistische Wende (2; 4; 8)*: Auch die Musikpädagogik wird von dem für das Reformzeitalter charakteristischen pädagogischen Optimismus erfasst. Moderne Lerntheorien verdrängen vor allem bei der Früherziehung und in der Primarstufe die klassische Reifungstheorie, die für eine simplifizierende Unterforderung der Kinder verantwortlich gemacht wird. Kritiker sehen allerdings in der sogenannten Verfrühungsbewegung nur Scheinerfolge und warnen vor einer frühzeitigen Reizüberflutung. Im Zusammenhang mit der Formulierung von außerfachlichen Lernzielen kann ein beträchtlicher Transferoptimismus festgestellt werden. Diesem Optimismus steht allerdings die sogenannte „Realistische Wende“ entgegen, da durch

sie die gesellschaftlichen Realitäten, die Erziehungswirklichkeit und die musikunterrichtlichen Rahmenbedingungen verstärkt ins Blickfeld geraten. Dabei wird auf die Ohnmacht gegenüber sozialen Prägungen hingewiesen, die sich etwa in den engen Grenzen einer Pop-Didaktik zeigten. Erfolge von verhaltenssteuernden Lernzielen seien zudem schwer evaluierbar, zumal zwischen beobachtbaren und versteckten Verhaltensänderungen differenziert werden müsse. Am Beispiel der Jugendkulturen zeigt sich allerdings, dass sich viele Musikpädagogen mit der Akzeptanz konkurrierender Sozialisationsfaktoren schwer tun.

6. Umstritten ist innerhalb der musikpädagogischen Theoriebildung der *Gegenstand des Musikunterrichts* (2; 8). Schuld daran hat in erster Linie der fehlende Konsens über den Musikbegriff; die Bandbreite konkurrierender Definitionen umfasst den klassischen, den funktionalen oder den kritischen Werkbegriff, den psychologischen Musikbegriff, das Verständnis von Musik als Kommunikationsprozess oder aber im Extremfall die Überwindung des Musikbegriffs durch die Heranziehung von Schallphänomenen.
7. *Curriculumentwicklung* (2; 4; 6; 8): Die Entwicklung musikbezogener Curricula kommt im Untersuchungszeitraum über vereinzelte Impulse nicht hinaus. Es wird in diesem Zusammenhang sogar selbstkritisch von einer Überforderung der Musikpädagogik gesprochen. Etliche Musikpädagogen konzentrieren sich zunächst erst einmal auf die Analyse aktueller und historischer Musikrichtlinien und Musiklehrpläne. Ungelöst bleibt auch die Frage, ob die angestrebte Curriculumrevision von den Zielen oder von den Inhalten her entwickelt werden solle. Vorbehalte werden in diesem Zusammenhang gegenüber einer Operationalisierung von Lernzielen geäußert, die in die Nähe einer Manipulation gebracht wird. Hier sieht man die Gefahr einer technokratischen Erziehung. Ebenso wird die Curriculumentwicklung von der Streitfrage gebremst, ob schulform- oder stufenbezogene Curricula wünschenswert seien. In den Zusammenhang mit curricularen Fragen kann auch die Auseinandersetzung gebracht werden, ob Musikunterricht eher lehrgangsartig-systematisch oder exemplarisch zu organisieren sei.
8. Eine zentrale Kontroverse zeigt sich in der Frage, ob die Musik ein Mittel zur Erreichung pädagogischer Ziele (*Erziehung durch Musik*) oder aber selbst das Ziel pädagogischer Bemühungen (*Ausbildung in Musik*) sein sollte (2; 4; 8), ob *funktionsimmanenten* oder *sachimmanenten Aspekten von Musik* der Vorzug zu geben sei. Vertreter der ersten Position erhoffen sich eine Aufbrechung des „affirmativen“ Musikunterrichts und einer pädagogischen „Gehorsamkeitskultur“ durch Aufklärung über die gesellschaftlichen Verschleierungsmechanis-

men von Musik. Ungeklärt ist dabei die Frage, ob es erst zu einer gesellschaftlichen oder erst zu einer ästhetischen Emanzipation durch gesellschaftlich relevante Musik kommen müsse. Auf der Gegenseite wird von Vertretern einer pädagogischen Autonomie ein zunehmender Utilitarismus kritisiert, der zu einem neuartigen Identitätszwang führe. In einer Gesellschaft müsse es neben politischen Bereichen auch unpolitische Bereiche geben. Beklagt werden eine Degradierung der Musik zum Vehikel und damit ein Verrat an der Kunst, da die politische Funktionalisierung von Musik zu einer ästhetischen Primitivierung führe. Allerdings wird in diesem Zusammenhang durchaus eingeräumt, dass ein selbstwertiger Bildungsauftrag für den Musikunterricht keineswegs außerfachliche Lernziele ausschließe.

9. *Kognitive versus emotional-motorische Lernzielperspektive (2; 4; 5; 6)*: Einerseits soll der Musikunterricht einem geistigen Anspruch, andererseits soll er speziellen musikalischen Anforderungen genügen. Polemisch zugespitzt könnte die Kontroverse mit der Formel „Leistung oder Lust“ umschrieben werden. Vertreter einer kognitiven Ausrichtung fordern einen wissenschaftsorientierten und interdisziplinären Musikunterricht. Sie geben dem Musikhören gegenüber dem „Werkmachen“ (dem Singen) den Vorrang und betonen die Autonomie bzw. Emanzipation des Hörerlebnisses, das keineswegs als passiver Vorgang zu verstehen sei. Dabei wird zwischen einer Orientierung am Hörbaren und einer Orientierung am Notenbild unterschieden, wobei noch auf verschiedene Notationsarten verwiesen wird. Dieser Intellektualisierung des Musikunterrichts wird die Hedonik als Leitbild entgegengesetzt. Eine Erziehung zum Emotionalen beispielsweise durch Improvisation wird als Befreiungsakt und als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden. Handlungsorientierte Ansätze zeigen sich in den Vorschlägen für eine Integration des Instrumentalunterrichts in den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen. Die Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Lernzielperspektiven verläuft jedoch auch innerhalb einzelner didaktischer Bereiche. So stehen sich im Bereich der Werkbetrachtung die Vorstellung einer rationalen Aufschlüsselung einschließlich einer Rehabilitation des Vorurteils und des Spekulativen der Vorstellung einer eher intuitiven Interpretation und Verehrung des Werkes gegenüber, wobei letztere Richtung vor der Gefahr einer Überinterpretation von Musik warnt. Auch im Bereich des Singens sind die beiden unterschiedlichen Lernzielperspektiven spürbar: Auf der einen Seite wird das funktionale Singen in einen festen Zusammenhang mit kognitiven Lernzielen gebracht, auf der Gegenseite fordert man die Freiheit zum umgangsmäßigen Singen und zur Vermittlung eines Liederkansons. Auch im Bereich des Lehrerstudiums kommt der Konflikt in der unterschiedlichen Betonung von Didaktik oder Musikpraxis als Studienschwerpunkt zum Tragen. Letztlich zeigt sich bei diesem Konflikt,



dass die argumentativen „Fronten“ nicht zwischen konservativem und progressivem Lager verlaufen, sondern quer durch die Lager, wenn auch mit jeweils spezifischen Argumentationen.

#### **4. Fazit**

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich im Diskurs „Musikpädagogische Theoriebildung“ in auffälliger Weise Charakteristika des bundesdeutschen Reformzeitalters widerspiegeln. Auch hier zeigen sich deutlich die Abwehrreaktionen und der Autonomieanspruch der beharrenden Kräfte, die dennoch an einer Weiterentwicklung der Musikpädagogik interessiert sind. Immerhin besteht weitgehend Einigkeit darin, dass das alte Konzept der Musischen Bildung nicht mehr zukunftsfähig ist. Es kann im Rahmen dieser Arbeit nur vermutet werden, dass auch in der Musikpädagogik letztlich nur eine kleine Gruppe einen radikalen Reformanspruch durchsetzen will, während eine Mehrheit sich eher abwartend verhält. Die Asymmetrie des bundesdeutschen Reformzeitalters spiegelt sich auch in der musikpädagogischen Theoriebildung. Hier gibt es Themenfelder, die stärker als andere Bereiche von reformerischem Elan geprägt sind, etwa bei der Früherziehung, der Curriculumdiskussion oder der Gesamtschulfrage. Das charakteristische Gefälle zwischen Planung und Realisation findet auch in der musikpädagogischen Theoriebildung seine Entsprechung in der Dominanz theoretischer Erörterungen gegenüber konkreten Umsetzungsversuchen und Projektberichten. Vor allem die für die innere Bildungsreform angeführten Mängel lassen sich auch in der musikpädagogischen Theoriebildung wiederfinden, so dass auch hier angenommen werden kann, dass langsam ein Prozess der Ernüchterung und Enttäuschung einsetzte.

Die zu Beginn von Kapitel 3 formulierten Hypothesen haben sich als weitgehend zutreffend erwiesen:

- Der allgemeine Reformdruck erfasst auch die Musikpädagogik; im musikpädagogischen Diskurs zeigt sich ein ausgeprägtes Krisenbewusstsein.
- Bürokratismus und Technokratismus spiegeln sich unter anderem in der Curriculumdiskussion und der Lernzieloperationalisierung. Dies löst im musikpädagogischen Diskurs eine Kontroverse aus, inwieweit dieses Vorgehen auf künstlerische Prozesse übertragbar ist.
- Das Ideal einer umfassenden Demokratisierung und das Prinzip der Chancengleichheit schlagen sich im musikpädagogischen Diskurs nieder.
- Die „Eskalation der Emotionen“ ist in einzelnen musikpädagogischen Artikeln zwischen den Zeilen durchaus spürbar; vor allem die Reaktionen auf marxistisch ausgerichtete Beiträge zeigen eine gewisse Polemik.

- Der Widerstand konservativer Musikpädagogen artikuliert sich nicht in speziell theoriebezogenen Gegenentwürfen, sondern in betont fachbezogenen und praxisorientierten Beiträgen, die sich allerdings teilweise wissenschaftlich absichern. Man kann dies daher nur eingeschränkt mit der allgemeinen argumentativen Schwäche des konservativen Lagers („Sprachlosigkeit“) in Verbindung bringen.
- Die bereits festgestellte auffällige Schwerpunktsetzung im Bereich der Früherziehung deckt sich mit den verstärkten allgemeinen Reformbemühungen im Elementar- und Primarbereich, die ihren Grund auch im demographischen Umbruch haben könnten.
- Das Pendeln zwischen individuellen und gesellschaftlichen Identifikationskristallisationen bzw. zwischen individuellem Bildungsstreben und gesellschaftlichen Forderungen an das Bildungssystem spiegelt sich in aller Deutlichkeit in der musikpädagogischen Kontroverse zwischen einer „Erziehung zur Musik“ und einer „Erziehung durch Musik“.
- Der gesamtgesellschaftliche Funktionsverlust der Hochkultur zeigt sich auch in einer zunehmenden Infragestellung des klassischen Kunstwerkbegriffs und in der intensiven Suche nach Alternativen.
- Die geringe empirische Absicherung in der musikpädagogischen Theoriebildung scheint ein allgemeines Problem der Erziehungswissenschaften zu sein und erklärt sich vielleicht auch in der vorübergehenden Dominanz der Gesellschaftswissenschaften und in einem Vorherrschen ideologiekritischer Methoden gegenüber quantitativen Forschungsmethoden.
- Der Trend von der Verhaltenstheorie hin zur Handlungstheorie führt in den Erziehungswissenschaften zu einer Abkehr von einem einseitig rationalistischen Menschenbild und zu einer Hinwendung zu einem ganzheitlichen und fächerübergreifenden handlungsorientierten Unterricht. Zwar kann auf der Basis der vorliegenden Diskursbeschreibung ein solcher Trendwechsel in der Musikpädagogik nicht bestätigt werden, aber das Konkurrieren der beiden Ansätze prägt auch den musikpädagogischen Diskurs.
- Der Manipulationsvorwurf gegenüber einer aufklärenden und emanzipatorischen (Musik-) Erziehung ist auch ein Bestandteil des allgemeinpädagogischen Diskurses. Die musikpädagogischen Bemühungen um den Aufbau eines positiven Verhältnisses zu den Massenmedien und zur populären Musik können auch als Anzeichen einer sich allgemein abzeichnenden Schülerorientierung verstanden werden, die in einen Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Phänomen des Puerilismus gebracht werden kann.

- Der im musikpädagogischen Diskurs festgestellte Kontrast zwischen Bildungsoptimismus und „Realistischer Wende“ spiegelt sich möglicherweise gesellschaftlich in einem Umschlagen vom „Prinzip Hoffnung“ in einen von Fortschrittszweifeln geprägten Pessimismus.
- Elaborierte Sprachdistanzierung durch Terminologismus und Ideologiesprache lassen sich eindeutig auch im musikpädagogischen Diskurs nachweisen; auch hier gibt es Beiträge mit hochkomplexen Formulierungen und Verbalprogressismen, die geeignet sind, die Theorie-Praxis-Distanz zu verschärfen.

Es hat sich in dieser Untersuchung gezeigt, dass der von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägte Zeitraum von 1965-1973 als musikpädagogische Umbruchssituation gedeutet werden kann. Es bleibt noch die Frage, ob innerhalb dieses Zeitraums ein Höhepunkt gefunden werden kann. Erste Anhaltspunkte bieten vor allem die institutionengeschichtlichen Studien von Binkowski (Binkowski 1986, 356-358), Maas (Maas 1989, 218-219) und Zimmerschied (Zimmerschied 1978, 265) an, die einen Höhepunkt in der 8. Bundesschulmusikwoche 1970 in Saarbrücken sehen, während Krützfeldt-Junker in der AfS-Tagung von 1972 einen „letzten Höhepunkt“ sieht (Krützfeldt-Junker 1984). Diese Einschätzung kann mit Hilfe der vorliegenden Diskursbeschreibung durchaus untermauert werden. Zu diesem Zweck wurde auf der Basis der Textbelege eine kleine statistische Auswertung des Diskursfeldes 4 unternommen, das von den drei umfangreichsten Diskursfeldern den klarsten Bezug zur Reformära aufweist.

	MiU/MuB	MJ/NMZ	Zw.-Summe	FME	BSW	AfS	Gesamt
1965	13	0	13	--	4	--	17
1966	4	0	4	--	--	--	4
1967	3	0	3	--	--	2	5
1968	4	1	5	--	3	--	8
1969	5	6	11	0	--	3	14
1970	7	8	15	1	16	10	42
1971	7	9	16	0	--	5*	21
1972	27	16	43	0	0	5*	48
1973	21	13	34	0	--	6	40

\* Für die Jahre 1971/72 hat der AfS einen gemeinsamen Kongressbericht herausgebracht. Daher wurden die Fundstellen dieses Bandes sowohl für 1971 als auch für 1972 eingetragen.



Zunächst lässt sich mit Blick auf die Jahresgesamtsummen eine Steigerung zwischen den späten sechziger und den frühen siebziger Jahren feststellen. Dies gilt sowohl für die regelmäßig erscheinenden Zeitschriften MiU/MuB als auch für MJ/NMZ, bei beiden liegt der Höhepunkt im Jahr 1972. Die Zeitschrift FME spielt hingegen in der ideologischen Auseinandersetzung keine Rolle, sie scheint sich auf neutrale wissenschaftliche Berichte zu konzentrieren. Sehr auffällig ist die Entwicklung bei den Bundesschulmusikwochen. Hier zeigt sich deutlich der Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzungen im Jahr 1970, die anscheinend schon 1972 überhaupt keine Rolle mehr gespielt haben. Die Entwicklung bei den AfS-Tagungen verläuft parallel, aber weniger dramatisch. Der Blick auf die Gesamtsummen zeigt einen Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzung im Jahr 1972 mit einem leichten Rückgang 1973. Der sprunghafte Anstieg zwischen 1969 und 1970 muss hingegen mit Vorsicht bewertet werden; er beruht hauptsächlich auf der Bundesschulmusikwoche 1970, die aufgrund ihres zweijährigen Turnus für die Zeile 1969 keine Eintragungen vorweisen kann. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzungen im Kongressbereich auf das Jahr 1970 festgelegt werden kann, während er bei den beiden musikpädagogischen Periodika erst zwei Jahre später erreicht wurde. Es entsteht also der Eindruck, dass in den musikpädagogischen Periodika die auf den Kongressen 1970 intensivierten ideologischen Auseinandersetzungen einen längeren Wiederhall erfahren. So lässt sich auch der überraschende Befund deuten, dass in den Periodika erst 1972 der Höhepunkt erreicht wird, während auf den Kongressen von 1972 bereits ein starkes Abflauen feststellbar ist.

	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
Ideologiekritik „progressiv“	15	3	4	5	10	17	8	21	18
	<b>Gesamt 1965-69: 37</b>					<b>Gesamt 1970-73: 64</b>			
Ideologiekritik „konservativ“	2	1	1	3	4	26	13	27	22
	<b>Gesamt 1965-69: 11</b>					<b>Gesamt 1970-73: 88</b>			

Das Diskursfeld 4 wurde in zwei Bereiche aufgeteilt, die einmal die Ideologiekritik von „progressiver“ Seite und einmal von „konservativer“ Seite umfassen. Im statistischen Vergleich der beiden Bereiche zeigt sich ein bemerkenswertes Ungleichgewicht. Während die Zahl der Textbelege in den frühen siebziger Jahren im progressiven Bereich nicht ganz die doppelte Stärke erreicht, liegt im kon-

servativen Bereich eine Verachtfachung vor. Es kann festgehalten werden, dass die ideologische Auseinandersetzung in den späten sechziger Jahren zunächst von den progressiven Kräften dominiert wurde, während für die frühen siebziger Jahre eine Dominanz der konservativen Kräfte erkennbar ist. Diese kann nach meiner Einschätzung ein Indiz für die schon erwähnte anfängliche „Sprachlosigkeit“ der konservativen Kräfte sein, die dann in den frühen siebziger Jahren in eine heftige und intensive Gegenoffensive umschlug. Damit sind diese Zahlen auch als Indiz für die in der ersten Hälfte der siebziger Jahre sich abzeichnende Trendwende interpretierbar.

Die deutliche Parallelität des Diskurses der musikpädagogischen Theoriebildung zu Tendenzen der Bildungsreform und zu strukturellen Entwicklung des Reformzeitalters lässt die Vermutung zu, dass dieser musikpädagogische Diskurs als Teil eines umfassenderen Interdiskurses verstanden werden kann. Die Annahme, dass der Diskurs der musikpädagogischen Theoriebildung im Reformzeitalter weniger als autonome Entwicklung, sondern eher als Reaktion auf die Entwicklung des Interdiskurses verstanden werden kann, lässt sich mit Hilfe von Elementen der *Systemtheorie* interpretieren<sup>2</sup>. Die Tatsache, dass das „System Musikpädagogik“ keine längere Distanz bzw. Invarianz gegenüber der Umwelt zeigt, spricht im Sinne der Systemtheorie für eine allgemeine Instabilität des Systems Musikpädagogik. Die erst mit Verzögerung einsetzenden Immunreaktionen des konservativen Lagers können zur Bestätigung dieser Aussage herangezogen werden. Der festgestellte Trend in der ideologischen Auseinandersetzung beider Lager bietet zudem eine Bezugsmöglichkeit zu dem Modell eines pendelartigen Alterierens zwischen unterschiedlichen Autonomiegraden in der Musikpädagogik. Die Gegenüberstellung eines progressiven und eines konservativen Lagers kann im Sinne einer Bildung von Subsystemen verstanden werden, wobei das konservative Lager mit seinem verstärkten Selbstbezug eher wie ein geschlossenes System und das progressive Lager mit seinem stärkeren Außenbezug eher wie ein offenes System wirkt. Die Bildung von Subsystemen entspricht dem Differenzierungstheorem und der daraus resultierenden Vorstellung einer Bildung von Spezialdiskursen.

Inwieweit hinter einer solchen Entwicklung bestimmte Institutionen stehen, müsste im Rahmen einer Anschlussstudie geklärt werden. Der auffällige musikpädagogische Trend zu Verbalprogressismen kann in den Zusammenhang einer Inklusionssemantik gebracht werden, was die verstärkte Anhängigkeit des musikpädagogischen Systems von seiner Umwelt unterstreicht. In diesem Zusammenhang sei auf die musikpädagogische Diskussion über das Verhältnis der Mu-

---

<sup>2</sup> Entscheidende Impulse für diesen Versuch entnahm ich einer Publikation von Alfons Backes-Haase (s. Literaturverzeichnis).

sikpädagogik zu ihren Bezugswissenschaften verwiesen. Die musikpädagogische Theoriebildung hat durch den Einfluss der Bildungsreform eine beträchtliche Ausweitung ihres Themenkreises erfahren, was sich mit Blick auf den schulischen Musikunterricht auch in einer Erweiterung der Lernziele und der Unterrichtsinhalte widerspiegelt. Damit steht die Musikpädagogik vor der Aufgabe einer Komplexitätsreduzierung, die Debatten um einen neuen Musikbegriff, um neue Schwerpunktsetzungen im Musikunterricht und die, wenn auch spärliche Auseinandersetzung mit neuen didaktischen Modellen können daher in den Zusammenhang mit Selektionsstrategien gestellt werden.

Die musikpädagogische Theoriebildung hat zügig und konsequent auf das Reformzeitalter und die Bildungsreform reagiert; sie orientiert sich am „Puls der Zeit“ und zeigt dabei die für diese Epoche typische Politisierung. Angesichts der zahlreichen Vorwürfe, die dem praktischen Musikunterricht eine Veraltung seiner Ziele, Inhalte und Methoden, und damit ein Hinterhinken hinter aktuellen Entwicklungen vorwerfen, kann für die musikpädagogische Theoriebildung die Feststellung getroffen werden, dass hier keine Verspätung vorliegt. Die in diesem Zeitalter aufgekommenen musikpädagogischen Kontroversen und Grundsatzfragen haben eine solche zeitlose und existentielle Bedeutung, dass sie auch zum Gradmesser für spätere Epochen und für die heutige Musikpädagogik taugen. Ihre Lösung und Beantwortung könnte geeignet sein, die Frage nach dem Fortschritt in der bundesdeutschen Musikpädagogik zu beantworten.

## Literatur

- Backes-Haase, Alfons (1996): Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 18), Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Binkowski, Bernhard (1986): Musikpädagogik und Öffentlichkeit. Die politische Dimension des fachlichen Selbstverständnisses im Spiegel der Bundesschulmusikwoche, in: Schmidt, H.-Chr. (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Handbuch der Musikpädagogik Bd.1), Kassel: Bärenreiter, S. 356-375
- Ellwein, Thomas (1989): Krisen und Reformen. Die Bundesrepublik seit den sechziger Jahren (= Deutsche Geschichte der neuesten Zeit vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bd. 29, hrsg. v. M. Broszat. München: dtv
- Hildebrand, Klaus (1984): Von Erhard zur Großen Koalition 1963-1969 (= Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Bd.4), Stuttgart: Dt. Verlags-Anstalt
- Klages, Helmut (1985): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognose. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Campus
- Krützfeldt-Junker, Hildegard (1984): Musikpädagogik ohne Drahtverhau. 30 Jahre Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik, in: Kleinen, G. (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1984, Lilienthal: Eres, S. 156-190
- Maas, Georg (1989): Zwischen Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung. Musikpädagogik im Spiegel der Bundesschulmusikwochen 1955-1988, in: MuB, 21, 4-5, S. 215-220

- Mooser, Josef (1985): Abschied von der „Proletarität“. Sozialstruktur und Lage der Arbeiterschaft in der Bundesrepublik in historischer Perspektive, in: Conze, W. & Lepsius, R. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zum Kontinuitätsproblem. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta. S. 143-186
- Röhrich, Wilfried (1988): Die Demokratie der Westdeutschen. Geschichte und politisches Klima einer Republik, München: Beck
- Tenbruck, Friedrich H. (1974): Alltagsnormen und Lebensgefühle in der Bundesrepublik, in: Löwenthal, R. & Schwarz, H.-P. (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz, Stuttgart: Seewald, S. 289-310
- Zimmerschied, Dieter (1978): Musikpädagogische Tendenzen im Spiegelbild der Bundes-schulmusikwochen und Bundestagungen, in: MuB, 10, S. 262-266

Dr. Martin Weber  
Molkereiweg 14  
26197 Großenkneten  
Mail: [martin.weber.ol@t-online.de](mailto:martin.weber.ol@t-online.de)